von daher verliert sich der Leser in der Narration von „Forschung“: Wird hier eine neue Praxis oder eine neue Methodologie vorgestellt? „Die Zukunft der politischen Erwachsenenbildung“ sieht Thomas Meyer in der Mitgestaltung der aktiven Zivilgesellschaft. So unstrittig dieser Standpunkt ist, so erstaunt es doch, die politische Bildung auf das gesellschaftlich Nahe konzentriert zu sehen, angesichts der Thematik einer neuen Weltordnung, der Wanderungsbewegung von Süd nach Nord und der Notwendigkeit einer interkulturellen Kultur. Einen Aspekt dieser Herausforderungen greift Monika Fischer auf, insofern sie die Erwachsenenbildung in den Kontext von Migrationsprozessen stellt. Weit ausgreifend und differenziert dargestellt, wird die Problematik von der Ausländerpädagogik bis zur interkulturellen Erwachsenenbildung beleuchtet und dabei stets deutlich gemacht, dass interkulturelle Erwachsenenbildung nicht nur die Migrant/inn/en integriert, sondern auch die einheimische Bevölkerung betrifft: Diese muss vorbereitet werden für den Umgang mit dem Fremden in der eigenen Lebenswelt als neues Moment ihrer Kultur. Konsequent fordert die Autorin, dass Interkulturalität zukünftig als didaktisches Prinzip aller Erwachsenenbildung gesehen wird.
Das Buch ist eine erste, noch fragmentarische, aber aspektreiche Geschichte der Erwachsenenbildung in NRW, die Orientierung verschafft und wichtige Informationen bereithält. Die kritischen Einwürfe heben die insgesamt positive Einschätzung dieses mit 40 Beiträgen ausgestatteten, voluminösen Bandes nicht auf. Man hätte sich gewünscht, dass die Herausgeber ihr Bauprinzip in der Einleitung expliziert hätten. Der Rezeption ihres Buches wäre es dienlich.

Horst Dräger

Rolf Dobischat/Hartmut Seifert/Eva Ahlene (Hrsg.)
Integration von Arbeit und Lernen
Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangens Lernens
(edition Sigma) Berlin 2003, 271 Seiten, 16,90 Euro, ISBN: 3-89404-898-0

Die Beiträge dieser Publikation basieren auf Ergebnissen des Projektverbunds „Zeitpolitik und Lernchancen“ und knüpfen an die Veröffentlichung von R. Dobischat, H. Seifert „Lernzeiten neu organisieren“, Berlin 2001 an (vgl. Rezension im Report 4/2003, S. 115 f.). Während die erste Publikation stärker den Fokus auf relevante Forschungsfragen legte, bietet der jetzt vorgelegte Band eine breite Übersicht über empirische Untersuchungsergebnisse zum Zusammenhang von Arbeitszeiten und Lernzeiten.
Ausgangthese aller Beiträge ist die Annahme, dass der Zeitaufwand für berufliche Weiterbildung zunehmen wird und „Qualifizierungszeit als wesentlicher Bestandteil der (Erwerbs-)Lebenszeit mitzudenken und lebensbegleitend zu organisieren ist“ (S. 7). Angesichts der Entwicklungen in der Erwerbsarbeit scheint das bisherige Modell einer längeren Lernzeit in der Berufsausbildung nicht mehr angemessen, weil „lange Lernzeiten der Berufsausbildung auf Kontinuität in der Berufstätigkeit abstellen, weniger auf sich ausbreitende Diskontinuitäten“ (S. 9).
Eine Neujustierung im Verhältnis von Arbeits- und Lernzeit wirft allerdings „curriculare, finanzielle, institutionelle und rechtliche Fragen“ (S. 11) auf, zu deren Beantwortung der Band beitragen und damit einen Beitrag leisten will, die Gestaltungsdefizite bei den Umsetzungsvorschlägen zur Realisierung des lebenslangen Lernens zu minimieren.
Im Beitrag „Weiterbildung und Arbeitszeit“ zeichnet Faulstich differenziert die Begründungen alternativer Zeitstrukturen für Lernchancen nach, um das Konzept des lebenslangen Lernens (LLL) „in die übergreifende Thematik der Zeitstrukturen sozialer Systeme einzuordnen“ (S. 17). In der Beschreibung der Modernisierungs- und Flexibilisierungsprozesse der Zeitstrukturen orientiert er sich im Wesentlichen an den Modernisierungsthesen von K. Beck und am Modell des Arbeitskraftunternehmers von Voß/Pongratz, nicht ohne kritisch anzumerken, dass die empirischen Belege für den als tiefgreifend empfundenen Wandel dürftig sind.
In seinen Konsequenzen für Lernzeiten zeigt Faulstich zwei alternative Szenarien der Umsetzung des Konzepts LLL auf. „Wenn lebenslanges Lernen in einer neoliberalen Konzeption lediglich Individualisierungs- und Flexibilisierungsstrategien unterworfen wird, wird es für die Lernenden eher negative Effekte haben. Wenn in einem solidarischen System

die Rahmenbedingungen für Persönlichkeitsentfaltung und Identitätsentwicklung gesichert werden, kann es anschließen an die Diskussion um Bildung, in dem die Kontrollchancen der Lernenden über ihre eigene Lebensgestaltung erhöht werden und ihre Zeitsouveränität vergrößert wird" (S. 29). Welche Alternative die höhere Durchsetzungschance hat und wie die Wege zur Realisierung der zweiten Alternative aussehen, führt Faulstich leider nicht weiter aus.

Nach einer ausführlichen Darstellung der Zeitstrukturen des Bildungssystems und einer Übersicht über Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext werden Modelle von time-sharing, Finanz-Splitting und Lernzeitkonten am Beispiel verschiedenerer Betriebsvereinbarungen vorgestellt, die „Möglichkeiten zur Implementation von LLL" (S. 41) darstellen, die aber der personalpolitischen, tarifpolitischen, finanziellen und arbeitspolitischen Absicherung bedürfen (S. 41). Jedenfalls ist für Faulstich „eine neue Phase der Diskussion durch die Verbindung von arbeits-, bildungs- und betriebspolitischen Konstellationen angestoßen" (S. 42).

Unter dem etwas sperrigen Titel „Strukturen von Arbeits- und Lernzeiten sowie Ansätze für Lernzeitkonten" skizziert H. Seifert die Grobstrukturen der aktuellen Arbeitszeitprofile, die entstehen durch „eine Kombination der drei Dimensionen Dauer, Lage und Verteilung der Arbeitszeit" (S. 48). Alle drei Dimensionen zeichnen sich durch zunehmende Heterogenisierungen und Flexibilisierungen aus, so dass standardisierte Konzepte zur Verbindung von Arbeits- und Lernzeiten nicht sinnvoll sind.

In den Verteilungsmustern von Arbeitszeit und Weiterbildungszeit wird deutlich, wie lückenhaft die empirische Datenbasis ist. Kommt das Institut der deutschen Wirtschaft in seinen Erhebungen zu dem Ergebnis, dass jeder Erwerbstätige zwanzig Stunden jährlich in berufliche Weiterbildung investiert, so sind es laut Berichtssystem Weiterbildung 91 Stunden, wobei die Arbeiter einen Durchschnittswert von 125 Stunden, Angestellte und Beamte dagegen nur etwas über 80 Stunden aufweisen (S. 56). Dabei liegen „durchschnittlich 25 % der Weiterbildungszeit in der erwerbsarbeitsfreien Zeit" (S. 58). Eine besondere Risikogruppe im Hinblick auf ihre Weiterbildungschancen stellt die größer werdende Gruppe der atypisch Beschäftigten dar, die unterdurchschnittlich verdienen und denen die Möglichkeit des Lernens im Prozess der Arbeit nur eingeschränkt zur Verfügung steht (S. 65–66).

Seifert fordert individuelle Lernzeitkonten für alle Beschäftigten, die als Langzeitkonten zu bewirtschaften seien. Deren Durchsetzung sieht er allerdings an drei Bedingungen geknüpft: „Zum einen setzen sie die Bereitschaft der Gewerkschaften voraus, Weiterbildungszeit ... nicht ausschließlich als Teil der Arbeitszeit zu definieren. Zum anderen müssten sich die Arbeitgeberverbände mit generellen Weiterbildungsansprüchen für sämtliche Beschäftigte arrangieren können. Und drittens ist der strikte Ausschluss betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen von öffentlicher Förderung zu relativieren" (S. 75).

Er verbindet mit seinem Modell die Erwartung, „bislang vernachlässigte Randgruppen des betrieblichen Arbeitsmarktes in berufliche Weiterbildung einzubeziehen und gleichzeitig das weitere wildwüchsige Ausufern der Qualifizierungszeiten in dem Bereich der Freizeit unter Kontrolle zu halten" (S. 75 f.).

Angesichts der aktuellen Debatte um die Verlängerung der Wochenarbeitszeiten, in denen Lernzeiten kein Thema sind, erscheint eine gewisse Skepsis hinsichtlich der Realisierungschancen dieses Modells angebracht.

In einer Reihe von Beiträgen, auf die hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden kann, finden sich eine Fülle interessanter empirischer Befunde, die es verdient hätten, in die politische Debatte Eingang zu finden, die nach wie vor „mehrheitlich interessenpolitisch, mit wenig Zukunftsorientierung und ohne Reflexion auf qualifikatorische Erfordernisse ... geführt wird" (Husemann/Vonken, S. 127).

Die zentralen Ergebnisse der verschiedenen Beiträge fassen Dobischat und Vahlene in einem resümierenden Fazit zusammen; nicht ohne auf den „vorläufigen Charakter der vorgestellten empirischen Befunde" (S. 256) hinzuweisen. Sie listen zusammenfassend auf, welche Konsequenzen sich aus der Etablierung von Lernzeitkonten auf der Ebene der Gesetzgebung, der Tarifvertragsparteien, der Betriebe, der betrieblichen Interessenvertreter und der Beschäftigten ergeben und skizzieren zukünftige Forschungsbedarfe. Für Dobischat/Vahlene stellen „Konzepte der Verknüpfung von Lern- und Arbeitszeiten ... zukunftswei-

sende Lösungsperspektiven für die Realisierung des lebenslangen Lernens“ (S. 270) dar. Die Diagnose des Ist-Zustandes fällt dagegen ernüchternd aus: „... der allgemeine Konsens über die wachsende Bedeutung von Weiterbildung ist bislang folgenlos für das Verhältnis von Arbeit und Weiterbildung geblieben“ (S. 256).
Wie die Wege zu einer Veränderung aussehen, ist in der Publikation plausibel, empirisch fundiert und lesefreundlich dargestellt; jetzt müssen sie nur noch beschritten werden.

Gerhard Reutter

Anke Grotlüschen
Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt?
Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung
(Waxmann Verlag) Münster 2003, 339 Seiten, 29,90 Euro, ISBN: 3-8309-1286-2

Anke Grotlüschen beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit der Analyse von Lernen in telematischen Lernarrangements in der beruflichen Bildung. Ihr besonderes Augenmerk richtet sie dabei auf die Fragen, „ob telematische Lernformen den selbstgestellten Anspruch besonderer Flexibilität und Selbstbestimmung einlösen, und wie das Effizienzpostulat ‚Selbstbestimmtes Lernens‘ unter lerntheoretischen Gesichtspunkten begründbar ist“ (S. 16). Als Ziel ihrer Arbeit formuliert Grotlüschen, „durch die Kenntnis konkreter Lernprozesse und Lernwiderstände die Hintergründe für andragogisches Handeln im Bereich telematischer Lernensembles zu klären“ (S. 16). Als theoretischen Bezugspunkt wählt sie die subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Holzkamp, der sie mehr „Erklärungskraft“ bei der Analyse telematischen Lernens zuschreibt als konstruktivistischen Ansätzen (S. 70), die sie ausführlich kritisiert. Anhand ausgewählter Studien werden Befunde im Bezug auf telematisches Lernen referiert. Allerdings beziehen sich diese Studien vorwiegend auf Hochschulangebote. Auf der Basis einer kritischen Bewertung der Befunde kommt die Autorin zu dem Ergebnis, dass das Forschungsfeld telematischen Lernens wenig durchdrungen ist. Dies führt zu einem Forschungsdesign, das unter einer explorativen Perspektive qualitativ ausgerichtet ist. Als Ansatz wählt sie dabei die Grounded Theorie, weil sie darin den Vorteil sieht, „dass theoretisch noch nicht bekannte Aspekte des Materials stärker in der Auswertung berücksichtigt werden als bei theoriegeleiteter Kategorienbildung“ (S. 124). Mit Hilfe eines Leitfadens werden zehn Teilnehmende und drei Tutor/inn/en aus zwei unterschiedlichen Kursen der beruflichen Bildung interviewt (Bewerbungstraining Online, Internet für Einsteiger).
Die Analyse konzentriert sich auf drei Ebenen: die individuelle, die interaktionelle und die institutionelle. Dabei geht es vor allem darum, „typische Begründungsmuster von virtuell Lernenden zu rekonstruieren“ (S. 153). Die breite Ergebnispalette lässt sich hier nur bezogen auf einige wenige Aspekte darstellen. So wird auf der individuellen Ebene deutlich, dass die Interessenslagen der Teilnehmenden von entscheidender Bedeutung für die vollständige Durcharbeitung des WBT sind: „Diejenigen Interviewten, die die WBT vollständig bearbeitet haben, sind inhaltlich und methodisch interessiert“ (S. 193). Auf der interaktionellen Ebene stellt Grotlüschen eine Zentrierung auf die Tutoren fest: „Virtuelle Interaktion stellt sich als ‚lehrerzentriert‘ dar und beinhaltet ein Gemisch aus erwarteter (schneller) Rückmeldung und befürchteter Bewertung“ (S. 230). Zeit und Technik erweisen sich als zentrale Dimensionen auf der institutionellen Ebene: „Die Lernenden stoßen auf massive Zeitprobleme bzw. Prioritätenkonkurrenzen, gegen die sie ihre Lernzeit verteidigen müssen. Zudem ärgern sie sich über vielerlei Technikprobleme, die ihnen in ihrer Struktur vollends fremd bleiben“ (S. 272). Gotlüschen sieht auch in den institutionellen Einengungen Gründe bei den Lernenden dafür, „sich passiv-defensiv und ohne großen Aufwand mit dem Lernthema zu beschäftigen“ (S. 277). Insgesamt weist sie darauf hin, „dass auch die ausgefeilteste Technologie erst dann zu expansivem Lernen führen kann, wenn die Lernenden selbst gute Gründe haben, sich mit dem angebotenen Lerngegenstand zu befassen“ (S. 278).
Bezogen auf die Widerstände wird vor allem die Unreflektiertheit eigener Interessen bei den Teilnehmenden herausgearbeitet. Zwei Widerständen, die daraus resultieren, widmet sich Grotlüschen etwas ausführlicher: Unwichtigkeit und Eile. Bezogen auf Unwichtigkeit stellt sie fest, dass Lernen „im Spannungs-